

第3章 「教えられることを教える」



第3章 「教えられることを教える」

1. 訓練技法を考える上で踏まえるべきこれまでの成果

第二次世界大戦後、日本の企業内教育、公共職業訓練に大きな影響を与えたものは T W I だと思います。これと並んで電機産業や電電公社あたりが中心になって導入したのとして T T T (Teaching Teachers to Teach) があります。T T T は、日本語に訳されて2種類あります。1つは公刊されたものとして、「産業教育における訓練の仕方」という名前のもの、もう1つは電電公社の中で使われていたもので、内容的には若干の違いがありますが、2種類あります。

こうした技法を考える時に、一時期、企業内教育で有名になった青木武一という方が、『職場教育訓練の仕方 —その原理と方法に関する実務的考察—』という昭和33年に出された本の中で、次のようなことを言っています。

「現在では、教育理論上及び学習心理学上、批判し尽くされているヘルバルトの段階法を、その教育学的基礎として採用している反面、新しい教育のチャンピオンであるデューイの考えをも、その心理学的基礎として掲げているので、T T T は一体新しい方法なのか、それとも古い考え方にも強く影響されているのか疑問である」と言っています。つまり T T T は、次のような教授段階を設定して、これに従って教育訓練するという内容が構成されています。その教授段階というのは、準備→定義→応用→試験→討議・批評といった段階です。お配りした資料で「モリソンの場合」というところでも、探求→提示→同化→組織→発表という段階が示されています。青木さんはモリソンについては触れていません。ですから、こういった言い方が出てきたのではないかと思います。デューイの後に出てきて、当時のアメリカの中等教育段階に大きな影響を与えた、いわゆるモリソンプランと言われているものの中の、特に中心的な scientific model の教授段階として、モリソンの教授段階が出てきているわけです。

■ 教授段階

この教授段階について、モリソンの研究者たちの共通した見解を2つ挙げます。

1つは、いわゆるデューイ、キルパトリックという流れの中で出てきている「project method (プロジェクト法)」、「problem solving method (問題解決法)」、さらにこれも有名な、従来の「一斉教授」とか、あるいは「ある特定の教科のまとまりを教えていくという方法」に反対して、個人中心の授業を開発した有名なドルトンプラン、ウィネッカシステムなどのプランが創設されたという実利的な面です。

もう1つは、この点は青木さんも指摘しているように、批判し尽くされている旧教育の方法だと言われている「教授段階」との両方をインテグレートしてモリソンの提案がなされているという見方です。

モリソンの教授段階は、科学型なのです。彼はその他に鑑賞型、言語型、実科型、練習型という形で分けているのですが、それぞれの教授段階があるのです。ここが、それまでのヘルバルト及びヘルバルト派と言われ、しかも日本に非常に大きな影響を与えた、単一の教授段階を示している教授方法と決定的に違うところなのです。

そういう意味で我々も、そして青木さんが指摘しているのですけれども、モリソンにまで突っ込まなかった点を、もう一度考え直してみたらいいのではないかと。つまり古いからと言って捨て去る

のではなくて、古いものの中にある良いもの、これはヘルバルトの書物を勉強すればよく分かるわけですが、そういったものと現在、要請されているものとを統合していくということが、「技法」というものを考える場合の要点になりはしないかということです。

2. 訓練技法を考える場合の3要素

訓練技法を考える場合、私が重要だと考えている前提が3つあります。

1つは、教育訓練というのは「教えられることを教える」ことなんだということ。当たり前のことなのですが、例えば私が文部系の大学から当時の職業訓練大学校に移ったときに、指導員の職種転換訓練というのが、初めは1年のはずが6カ月になり、そのうち3カ月になるという事態に接して、びっくりしたわけです。そんなことができるのだろうか。機械的にと言っては言い過ぎなのかもしれませんが、政治的な要請、行政的必要性からそうなったのですが、それを可能にしたのは、やはり定型訓練方式に見られるような、あるいはもっと品よく言えば、伝統的なヘルバルト派の教授段階（一般的教授段階とか形式的教授段階と言っているもの）がベースになっているということは間違いないわけです。そういう意味で、教えられることを教えるということを実際に考えないと、技法というものの多様性というものを捉えることはできないだろうということです。

つまり、単に一般的教授段階あるいは教授法、形式的教授法というものに従って何かを教えるということは、教えられることを教えることにならない。「教えられる」ということは、それぞれ指導員になるために必要な教育訓練とそのための資格、学校教育で言えば教員の資格で教科科目ごとに資格が設定されますが、そういう中身が専門職者として身に付いている、知識・技能をそのことについて教えられるだけのものとして持っている、それが法律的に認証されている、これを「教えられる」というふうに定義したいと思うのです。

ただ、企業内の問題がここで1つ問題になるのです。詳しくは後で検討するとして、ここで簡単に言ってしまうと、企業が行う教育訓練は、労務管理の必要から出てきている、したがって労務管理の本質を捉えないと、この問題は解決できないということです。

2番目は教育方法です。訓練技法というのは教育内容、訓練内容に規定されるということです。つまり、初めに訓練技法ありきではないということです。何を教えるのか。ある内容を教える指導員が、その内容について専門的に、自分自身が身に付けているかどうかということなのです。

NHKの「授業」という番組が、かなり長く続きました。それを見ていて感じたのは、専門家というのは相手によっていくらでも言い換えができるということです。しかも言い換えをしても本質はちっとも崩れていない。これは特に田中さんという超伝導の先生が、自分の出身校で超伝導の話をしたときに感じたものです。

超伝導について知識のない小学生に教える。その場合に決定的に重要なのは、実験を媒介して超伝導の現象をしっかりと見据えさせる。それに伴って本に書いてあるような理論的、体系的なものではなくて、子供が目で見えた範囲のものを整理しながら、超伝導というのはこういうものだということ、相手に伝えていたということです。

つまり、その人が専門職者として持っている知識、技術を相手の実態をよく考えることで、初めて、教えるという1つの形が出てくるのだろうということなのです。簡単に言うと、教育方法というのは教育内容に規定されるということです。付け加えて言えば、その教育内容というのは、前にも言ったように「教えられること」の中身だということです。

3番目は、教育あるいは訓練するということは、対象者の学習活動の方向づけと組織化だろうということです。私が職業訓練大学校で所属していたのは、指導科でした。職業訓練の世界でも指導

という言葉が使われていた。その当時びっくりした本がありました。職業訓練はこうやるのだという1冊の本（職業訓練における指導の理論と実際）でした。その中に、ちょうど教育思想史あるいは教育方法史で使われていたような、児童中心主義に対応する訓練生中心主義という言葉が使われていたのです。つまり教育するということは、現代社会においては学習者の学習意欲を指導することなのです。

ここで、「指導」ということを簡単に使うわけですが、それでも、「指導の意味」ということでデューイは「民主主義と教育」という本の中で「指導としての教育」という章を立てているのです。その中で「教育は指導すること」である、指導というのは「補導」、「狭い意味での指導」、そして「統制」、この3つのファクターのインテグレートしたものだという言い方で説明しているのです。付け加えると、デューイは「統制」を次のように説明している。「指導される個人が、自分自身の努力によって身に付けた、自分自身に対する規制的行動」のことを言う。言わば「自己規制」と言うものでしょうか。これが指導という大きな概念の中に含まれる「統制 (control)」ということなのです。まさに指導するという場合の、対象者の心理的な動きを見る場合に、このデューイの指摘というのがかなりはっきりすると思うのです。

3. 指導とは何か、教材とは何か

ところで、「教育とは指導である」と言った場合、その「指導」はどのようなタイプがあるのかということを考えてと思います。

従来から、教育における一方通行（ワンウェイ・プロセス）と相互通行（ツーウェイ・プロセス）、ということが言われてきました。指導というのは相互通行です。では誰と誰との相互通行なのかというと、学習を指導する者と学習する者との間の相互関係です。その場合に、教材を媒介する相互関係と、教材抜きの手先の意思や感情に直接働きかける指導との2つがあります。前者を教科指導と言い、後者を生活指導と言うことができます。私たちがここで技法を考える場合には、教科指導に当たるだろうと思います。

教材を媒介とする両主体の相互関係というものは、4つのステップに分けることができます。この4つのステップというのが、いわゆる授業を展開する場合の主要な段階ということです。ヘルバルト以来、教授の段階と言われたものの中身をはっきりさせるために見ておきましょう。

■ ワンウェイ・プロセス、ツーウェイ・プロセス、教育主体、教材、学習者の関係図

「教育における指導」、相互通行というものの中でポイントになるのが教材という概念です。この教材と言う概念も、実はずいぶん曖昧ではないかと思えます。英語では teaching material です。しかし、teaching material として位置づけられたもの、つまり自然界や社会の中にあるものを教材として位置づける場合、実は①教育内容、②狭い意味の教材、③教具という3つの要素を含んだものを教材と考えなければいけないのです。

つまり教材とは、法則、概念、技術というような教育内容そのものなのです。その教育内容を教えようとするときに、どのような事実、現象、素材を使ってその法則を明らかにするのか、概念を明らかにするのか、物の作り方のような技術・技能を指導するのかということを検討する必要があります。こうして、その事実、現象、素材を検討して、物として用意されたものを教具と呼んでいるのです。職業訓練の場合には、教具と指導員の実技の指導、実技の模範というものが決定的に重要な意味を持っているのです。

例えば、「三角形の内角の和は二直角である」ということを、小学校の3年生に教えるときにどうするか。いろいろな方法、技法が考えられます。ある先生は紙を1枚、定規、ハサミを渡して、とにかくどんな三角形でもいいから作りなさい。その三角形の内角を足すと180度になるんだと。これがどうして180度になるか考えてごらんという形で初めの導入をやったとします。その次に実際の作業をさせようとしています。これは科学型の授業になります。

こうした授業の進め方には、いろいろなやり方があります。1つは先生が、「三角形の内角をイ、ロ、ハとするよ。このイ+ロ+ハは180度なんだ、いいね。はい、みんな言ってごらん。もう一度、はい、何々君、言ってごらん。そうだ、じゃ、次にいこう」という形で喋る、聞くという形の授業がある。もう1つは、「じゃ、今度は三角形の角の所をちょん切って、それぞれイ、ロ、ハとして、いろいろ並べてごらん。いちばん格好よく並べた時、どうだ」ということで、それがちょうど180度になるということを理解させるのです。

つまりそれは、その三角形の内角の和は二直角だという法則を教えるために、とりあえず定規、紙、ハサミといった狭い意味での教材、この場合には素材を使って授業をやった。しかし、その授業を通して180度だということをお子に確認させるのは、ただ単に記憶に頼らせるものもあれば、実際に自分で試してみても180度になるのだということを確認するというように、いろいろな方法があるわけです。

こうした進め方を考えるためには、教育主体から教材への働きかけが必要です。つまりこれが、教材研究です。こうした教材研究をするために、専門的な研究が必要なのです。教師は当然、専門的な勉強をしているわけです。

同時に、今度は学習者の実態を把握しなければいけない。大人なのか子供なのか。子供の場合に小学生の何年生なのかという学習者の実態を把握しなければいけない。その上で授業の計画が検討される。授業の全体計画は大体、小学校だと3学期制でやりますから1学期分の授業計画ができる。次にそれぞれの単位時間ごとに指導案が必要になってくるわけです。

ここで初めて、学習の指導の仕方、いわゆる技法というものが見えてくるのです。それが先ほど言ったような三角形の内角の和を、どう教えていくかという問題との関わりになるのです。

4. 教授段階

ここで技法を考えるために、先ほど触れたモリソンの考え方を整理しておきましょう。

モリソンのいろいろな教材群あるいは教科のタイプの中に言語型というのがあります。言語型の授業を行う場合に、いろいろなやり方があると思います。

■ 教科タイプ

例えば、文法を教えるのは科学型、言語型の授業という形で大きくまとめられますが、文法を教える場合には科学型の授業ということになります。文学の場合には鑑賞型にしなければいけない。と、いうように同じ言語型の授業をやる場合でも、そのプロセスごとに、その内容のタイプによって指導のやり方が変わってくるということが起きます。

そこで、前提として2つのことをつかんでおきましょう。

一つは従来の教授段階でヘルバルト及びヘルバルト派の一般的教授段階は、明瞭→連合→系統→方法という形で示される方法です。ヘルバルトの考え方はその後、チャー、ラインが発展させました。チャーは明瞭というところを分析と総合に分け、ラインは、チャーの分析のところを予備・提

示というふうに分けるといって形で教授段階を作りました。こうした教授段階が考えられた背景には、当時ドイツで義務教育が行われるようになり、いままで教育の対象とされていなかった者が大量に学校に入って来るようになった。その大量の子供たちに合理的、能率的に教えるという大きな課題が、当時のプロイセンドイツにあったのです。

そのためにヘルバルトの考え方というのは、言わば当時のエリートの知識教育を中心とする考え方です。つまり、明瞭→連合→系統→方法というのは、心理学あるいは哲学の認識論における認識のプロセスを前提として、認識論のプロセスがこうであるならば、教授というものは、こういう段階で展開していくべきだということで生まれて来たものなのです。また、このヘルバルトの一般的段階があり、チャラー、ラインの形式的段階というものが生まれてきたのです。学校の教師たちは、これに当てはまるような形で、さまざまな指導案を作ったわけです。日本の明治期の指導案にはこれに似たような形のものが、かなりたくさんあるのです。

第二はこれに対して、20世紀に入り、とりわけアメリカでは、いわゆるプラグマティズムの考え方が展開します。その指導的役割を果たしたのがデューイです。デューイは、解決への示唆、問題の知的な分析、解決を方向づける考え方、つまり仮説の構成、そして主に仮説を前提にした問題の推移、そしてそれを実際に検証するという、言わばプラグマティックな学習のステップというものを考えたのです。

それ以後、さまざまな教育のステップあるいは教育の方法というものが考えられました。形として整えたのがキルパトリックのプロジェクト・メソッドです。デューイ自身もこの考え方です。『How We Think』では、問題法あるいは問題解決法というような言い方になってきています。

しかし、モリソンが登場すると、従来古い、ある形にはまったやり方や、あるいはプラグマティズムの極端な形で言うと、一人ひとりの人間を教える、従来の一斉教授や型にはまった授業というものではなくて、一人ひとりのニーズに対応した形での教育というものが必要だということで、ドルトンプランとかウィネッカ・プランといったものに対して、これはあまりにもひど過ぎるということで、中等教育段階以上の人間は系統的な知識も一方ではきちっと身に付けなければならないということで、モリソンの科学型に代表される教授段階が出てくるわけです。

日本でもこれに対応するような形で、例えば細谷先生の「教育方法」岩波教育全書の中で紹介されますが、基礎教材型、教材単元型、経験単元型という典型的な授業形態の考え方が生まれてきます。そして、これに対応する教授の段階、例えば教材単元型で言えば導入、学習作業、総括・応用、評価といった形で教授段階が出てくるのです。

5. 学習形態

こうした教授の段階とは別の視点、学習の形態、指導のタイプによってその学習をどのように作るのか、また、それをどのように組織化するのかについて4つの分類を示しましょう。

まず第1は、個々人の学習形態です。これはさらに大きく3つに分けられます。1つは認知型あるいは知識型と言ったらいいでしょうか。2番目が実践型、これはサイコ・モーター・ドメイン、心理運動領域と呼ばれるものです。3番目が情意型です。こういった3タイプに大きく分けられます。

第2は、学習活動のタイプに関するものです。学習目的から①問題解決学習として読書ということをするのか、②思考学習として聴取をさせるのか、あるいは③プロジェクト・メソッドとして報告というものを考えるのか、あるいは④練習学習、さらに鑑賞学習としてやるのか、ということで分けられます。

第3は、学習者の立場に関するものです。学習者の立場からすると、一斉授業に見られるような

一方的に指導されるような、①他律学習であるのか、あるいは②個別学習という形で、個々の先生が一人ひとりの人間に対して働きかけるといふ、指導学習の形を取るのか、自学自習に代表されるような③自律学習というタイプを取るのかというように類型化することもできます。

第4は、学習組織に関するものです。学習組織から見ると、1対1の個人学習、集団であるけれども指導する場合は一人ひとりの生徒に教師が対応していく①個別学習、それから②一斉学習、③分団学習、④共同（協同）学習といった4つの学習活動のタイプがあるわけです。内容によって、その内容の持つ性格、あるいはどういうふうにしてやれば、いちばん効果的かということ、この学習活動の形態というものが教師によって選択されるわけです。

このように技法という段階になると、非常に多様化してくる。ある特定の細かい問題を教えるということになれば、あるタイプを示すことができるかもしれないが、教科あるいは教材群という全体を考えた場合に、特定の技法という形でまとめることは難しいのではないかと思います。

6. 学習目的・学習目標

特に学習を指導する場合には、学習者の学習目的がはっきりしなければ意識的に活動することができない。つまり、主体的な活動ができないということになるので、学習を指導する場合には学習目標を明確にすることが求められます。これは生徒の学習活動目標になります。そうすると、その内容は①現実的である、②理解可能である、③活動的である、④到達可能である、⑤測定可能であるということが、その取り上げる教材の性格として求められるのです。子供に全然興味のないものを、国の必要から教えるというインドクトリネーションの考え方とは決定的に違った考え方が、この学習指導論から出てくることになります。

こうした学習目標の捉える方についてアメリカでは、Taxonomy of Educational Objectives（教育目標分類論）、ここでは心理・運動領域、先ほどもちょっと触れた認知領域、態度領域という3つの、ある意味では非常に古典的な領域というものを考えた上で、それぞれの目標を設定する場合の段階というものを考えます。

ここで我々が学んだことは、知識を教えるという場合のステップです。つまりアメリカのやり方というのは、ちょうど私たちが教育学を学んだころは、先ほども触れたように非常に実利的、実際の、しかも生活主義、経験主義という形で、自由奔放だというふうに考えていたのですが、とりわけモリソン以来の考え方になってきますと非常にシビア、厳密になってくるのです。知識をどういうステップで教えるのか、どのステップで、どの概念を明確にするのか、概念を明確にしたら、その概念をベースにして、どういう形でそれを実際に使っていくのかということが、極めて明確に示されるのです。

こうした厳密な考え方を職業訓練における知識、技能といった場合の知識の教え方に対応させていくことになるのです。関連知識、つまり技能を指導する場合の知識と、いわゆる知識を中心に教える学科における指導のステップというのは、かなり違っている。しかもその両者は相互に関係しなければいけないということになると、実技と学科のつながりが重要な問題になってくるのです。

7. オペレーション法と作業分析、職務分析

特に職業訓練の場合には、技能訓練というものが決定的に重要なのです。技能訓練の歴史は、特に職業訓練大学校で授業をもたれたこともある長谷川淳先生という、第二次大戦後における学校教育、職業訓練、あるいは企業内教育訓練において非常に大きな影響力を持たれた先生が、極めて正確に、簡便にまとめられています。

これを見ますと、技能訓練の1つの形が出来上がったのは学校教育（ロシアの高等技術学校）の中だったということです。つまり、ある決まった教師が、ある一定のまとまった子供たちに、ある一定のものを教えるという形態の中から、技能訓練という形式が出来上がってきた。

いわゆるオペレーション法と言われるものです。オペレーション法というのは、ある作業を要素作業に分解し、その要素ごとに教えていくという方法です。ただこの場合、いわゆる後の作業研究、テイラーやギルブレスの作業研究とはかなり違っていています。あるいは質的に違うと言っていいと思います。しかしながらオペレーション法という、作業を構成する、あるいは労働活動を構成する要素に分解して、それぞれの要素を教えていくというところは共通しています。

オペレーション法の創始者として紹介されるのは、デラ・ボス、ソヴェトキンという名前です。その後、モスクワの高等技術学校、鉄道関係の学校でオペレーション法を用いて指導していた中身が、必ずしも現場にうまく適合しないという批判から、オペレーション物品法、オペレーション対象法、さらにオペレーション複合法という形で、現場で必要とする知識、技術というものを、とりわけ技能を教える場合の手法として大きな歴史的発展をしてきました。

おそらく、日本における職業訓練の世界でも、特に工業高校における実技指導の場合でも、オペレーション複合法という手法が実技指導の言わば本流になっているといえるでしょう。こうしたオペレーション複合法の成立過程で、アメリカにおける作業研究が出てきています。現在も作業分析、他方では作業者の資質を含めた職務分析という形で、技能訓練の形が整えられています。その基本は、あくまでもオペレーション法だと言っていいと思います。

しかし技能訓練においては、オペレーションだけを指導するのではなくて、ジョブとオペレーションとの関係で指導する中で、作業分析の教育的意義出てくるのだと思います。これは日本に長谷川先生が翻訳紹介されたフリックランドの作業分析という本の中で、詳細に触れられています。これがあるとき大きく転換して、長谷川先生はこれを絶版にされましたけれども、しかし、考え方はずっと流れてきているのです。この手法いま改めて捉え直すとすれば、PROTSにおけるクドバス(CUDBAS)という手法に影響を与えていると思うのです。私が少なくとも職業訓練の世界に身を置き、かつ職業訓練の教育訓練方法というものを考える場合に優れた手法であると評価するのです。

8. 企業における研修技法

次に企業内における研修技法ですが、これは非常に多様です。労務関係の必要から生まれてきた。それだけにシビアな、優れた形態を持っている。そういう意味で、学校教育を中心に生まれてきた教育方法と、企業内で生まれてきた研修技法というものを対応させることが必要なのではないのでしょうか。

ただ、製造系企業の技能教育訓練施設の調査をかなりやった経験からは、その方法としてオペレーション複合法がベースになっていると考えています。他方、知識を系統的に教えるということについては、さまざまなアプローチがあり、これをまとめるのは大変難しい。

やはり企業を見学したときに、ある訓練科の授業で、1カ月にテキストが3回、4回と変えられるというのです。現場の具体的なニーズ、現場の具体的な工程の変化に従って、それがすぐにデータ通信で上がってきます。それをプリントアウトして、すぐにその日の授業に使うという一連の装置を見せられて肝を潰したのです。これは学校教育では到底できない。

つまり、そういうアップ・トゥ・デートな形で教材というものが常に変わる。そうすると教える人間も現場で作業する、研究をする、そして指導するという3つの経験がないと、まともな教育訓練はできないのではないかというふうに思うわけです。

質疑応答

指導技法を分類する軸について

Q 資料の「教育とは学習指導」であるということと「学習における認識過程」をあげられたのですが、これは指導の方法を分類するときの軸として、使えるものがずいぶん含まれているのではないのでしょうか。

例えば、学習者を中心とする手法と教育者を中心にする手法、あるいは教授の学習過程を考えた手法とそうでない手法というような分類ができるのではないのでしょうか。

A もう一つは、教材のタイプですね。

Q そうしたものを分類の軸として捉えていいのかなという気がしているのですが、教育の手法を紹介するときに、ここに紹介されているもので、すべての指導技法を把握してしまっているものなのでしょうか。他にも、こういう見方もあるという見方はないのでしょうか。

A それはあると思います。全体的なものを見るということになると、1冊の本でないとなかなか出てこない。例えば長谷川先生の教育方法も厚いものです。現在、5訂版が出ています。

Q 例えば「学習における認識過程」は、目標を中心にした指導ということができるとは思いますが、いろいろな手法があって、この教育内容のこれを指導するためにはこの手法を使うという形で説明ができるわけですね。

A 基本的には、いま言われたように目標から迫っていくわけです。

ただ残念ながら教育目標分類論は、日本での翻訳があまり売れそうもない部分だから「工業教育における」というところを訳していないのです。原書には、「工業教育における」というのがあって、3段階とか4段階が全部入っていて評価できるようになっています。あれは原本のその部分を訳さないといけないと思います。

Q 企業のニーズから手法に迫っていくという考え方もあるわけですが、手法を分類すると、ここで紹介されている原理的なものを組み合わせることで、1つの手法が出来上がっているのではないかと思うのです。ですから原理的なこういった整理があって、手法はどういうふうにしてその原理によって表わすことができ、それがニーズに対してどう応えることができるのか、という一連の流れが今回の研究の中で紹介できるというのではないかと思います。原理的なものを当てはめて整理できるといいと思っているのですが。

A ただ「原理的な」と言われる場合、例えば細谷先生という教育方法のオーソリティーが問題提起されている限りにおいては、基礎教材型、教材単元型、そして経験単元型という類型と、それに対応する段階というものが言わば原理だろうと思います。そこから生まれてくるものは、先ほども言ったように、どういう教材を使うのか、その教材をどういう学習活動として展開するかを見るべきだと思います。

指導技法の再定義について

Q 企業あるいは公共職業能力開発で、うまくいっている事例のヒアリングをして、その中からいい方法を模索していけないだろうかという話があります。分類する際には、「この中で出てきている原理のどれが適用されているからうまくいっている」というように整理できるのではないかという気がします。

つまり、「こういう教材を使って、こういう学習者に適用したらうまくいきました」という事例は、たぶん出てくるとは思います。うまくいった事例が出てきたときに、それがどういう意味を

持っているのかというのは、その事例だけではわからないのです。ヒアリングのときに、どこまでヒアリングの結果を整理するかというときに、こうした原理の対応までやるのか、単なる事例だけで済みますのかを考えないといけませんね。

- Q 今日のお話を聞いていて思ったのは、結局は交錯しているところがあって、「どんどん刷新されているのだけれど、まだベースに残っているところもある」、ということを最終的に整理していくときに、どの時点で捉えるかという見方だと、後々、整理がややこしくなってしまうと思います。

この際ですから、過去からいろいろな切り口があったけれど、これを我々が使いやすいように定義し直すということは考えられるでしょうか。

- A 差し支えないでしょう。

- Q つまり、さまざまな時点でさまざまな説があり、このように変化したということがあったとしても、この研究会としては、ある形を提案させていただき、軸という言葉でいいと思うのですが、新たな定義まで含めて提案をして、その中で整理をしていけばいいと思うのです。

原理からの整理と適用場面からの整理

- Q 原理から整理する方法もあると思います。つまり、現代は多様なニーズが世の中にあるわけです。例えば仮に企業を起こすという状況で、どれが効果的な手法だという情報を明らかにしてほしい人、もっと基本的原理から見たいという人もいるわけです。そういう人にすれば、原理から整理するというアプローチがあってもいいと思う。

職業訓練の歴史とか学校教育の基本というものから技法を見るということも重要だと思うし、それぞれの専門家から見た類型の軸をキーワードにしながら何かを書いてもらうということもできる。すごく具体的なことを知りたい人は具体的な頁を読む。具体的なものから一般的な分類を見たい、例えば原理から見ていきたい人はそちらからいくとか、そういう作りかたをしてみてもいいのではないのでしょうか。

学習方法の発展経過のとらえ方

- Q 今回のお話は、次のように整理して良いのでしょうか。

「基本的に学校で生活の力を学習するための手法」、生活のための手法という言い方をしているのかどうかわかりませんが、「基本的な人間として生きていくための手法」を学習するための方法として、3章、4章の内容が開発され考えられてきた。

職業に就くときに、特に産業革命以後の工業化が進んでいく中で、工場の中で働く人間を養成していかなければいけなくなったというところで、技術とか技能というものが話題になったことから、5章の「作業分析」といったものが展開されてきた。

さらにその後、組織化が進んできて、マネジメントをやっていかなければいけないといった会社の中の要請が出てきて、6章にあるような「企業内のさまざまな課題分析や問題解決の手法」ができた。

そういう非常に大きな流れで、学習方法の発展は経過してきたと見てよろしいのでしょうか。

- A 大体いいと思うけれども、例えば企業内のさまざまな研修技法を展開する場合でも、相手を納得させる場合、相手の認識過程に対応するという、その方法あるいは原則というのは教育方法的な、つまり3章で歴史的に見たから簡単に書いたのですが、あるのではないのでしょうか。
- Q 結局3、4章にあるものは、すべてこれから開発される基礎分野であって、そのときどきに話

題になるというか、問題になってきたものを指導するために、少し新たなものを付け加えて発展していくということでしょうか。

A そう言っていいと思います。

Q 3、4章を中心にして、技能をやろうと思うと、時にはもう少し職業で重視されないものを付け加えて、やっていきたいと思います。ということですね。

A つまり3、4章の発想でいった場合に、学校における技術と言っても、普通教育としての技術教育という考え方が出てきて、そこでは高校及び職業訓練で問題にするような技能教育、技能訓練というものはあまり重視されないわけです。そういう発展の仕方です。

知識の系統性について

Q 学校教育と企業内教育の違いはあるけれど、知識を系統的に教えるということに関しては、学校教育も企業内教育も共通なところがあるのではないかというお話を伺いました。知識を系統的に教えるというのをもう少し具体的にお話していただけるとありがたいのですけれど。

A つまり、系統というものをどう捉えるかというのが問題になると思います。学校教育の場合には、少なくとも高校レベルまでだったら、それぞれの教科の系統性というものがあるわけです。ところが、いざ現場で技能訓練をやりながら、それに必要な知識を学ぶということになると、それ相当の系統性が出てくるわけです。さらに、事務部門で特に情報化が進展しているという事態になると、また認識の系統というか幅というものが違って来るわけです。だから本当は系統という言い方は無責任な言い方なのです。ご指摘のように、それぞれの分野ごとに、その系統の性質というものははっきりさせるべきです。